

Nittel, Dieter

Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 5, S. 731-750



Quellenangabe/ Reference:

Nittel, Dieter: Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 5, S. 731-750 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107714 - DOI: 10.25656/01:10771

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107714>

<https://doi.org/10.25656/01:10771>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 5 – September/Oktober 1996

Essay

- 655 KÄTE MEYER-DRAWE
Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks

Thema: Strukturwandel der Erwachsenenbildung

- 667 RUDOLF TIPPELT/THOMAS ECKERT
Differenzierung der Weiterbildung. Probleme institutioneller und soziokultureller Integration
- 687 WILTRUD GIESEKE/RUTH SIEBERS
Umschulung für Frauen in den neuen Bundesländern
- 703 CHRISTIANE SCHIERSMANN/INGRID AMBOS
Zur Funktion von Weiterbildung für Frauen in den neuen Ländern im Kontext des Transformationsprozesses
- 719 ROLF ARNOLD
Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff
- 731 DIETER NITTEL
Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln

Diskussion

- 753 ELIYAHU ROSENOW
Postmoderne Erziehung in einer liberalen Gesellschaft
- 767 STEPHANIE HELLEKAMPS
Selbsterschaffung und Bildsamkeit. Bildungstheoretische Überlegungen zu Rortys Konzept des „creation of the self“

Besprechungen

- 783 ANDREAS FLITNER
Micha Brumlik: Gerechtigkeit zwischen den Generationen
- 785 HEINZ-ELMAR TENORTH
Helmut Engelbrecht: Erziehung und Unterricht im Bild. Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens
- 787 FRITZ OSTERWALDER
Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler (Hrsg.): Studien zur Pestalozzi-Rezeption im Deutschland des frühen 19. Jahrhunderts
- 790 JOACHIM HENSELER
Werner Brill: Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie. Die „Euthanasie“-Diskussion in der Weimarer Republik und zu Beginn der neunziger Jahre.
Ein Beitrag zur Faschismusforschung und zur Historiographie der Behindertenpädagogik
- 793 DIETMAR LANGER
Helmut Lehner: Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Wissenschaftsbegriff, Aufgaben und Werturteilsproblematik
- 795 ANDREAS GRUSCHKA
Norbert Hilbig: Mit Adorno Schule machen. Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie. Theorie und Praxis der Gewaltprävention

Dokumentation

- 801 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 655 KÄTE MEYER-DRAWE
An Archaeology of the Pedagogical Perspective

Topic: Structural Changes In Adult Education

- 667 RUDOLF TIPPELT/THOMAS ECKERT
The Differentiation of Further Education – Problems of institutional
and socio-cultural integration
- 687 WILTRUD GIESEKE/RUTH SIEBERS
Vocational Retraining For Women In the New Laender
- 703 CHRISTIANE SCHIERSMANN/INGRID AMBOS
On the Function of Further Education For Women in the New Laender
In the Context of the Process of Transformation
- 719 ROLF ARNOLD
The Concept of the Learning of Interpretation In Adult Education –
Outlines of and examples for a constructivist concept of learning
- 731 DIETER NITTEL
The Pedagogization of the Private Sector and the Economization
of Public Adult Education – A change of perspective through a
biographical approach

Discussion

- 753 ELIYAHU ROSENOW
Postmodern Education In a Liberal Society
- 767 STEPHANIE HELLEKAMPS
Self-creation and Educability. Educational-theoretical approaches to
Rorty's concept of the "creation of the self"
- 783 *Reviews*
- 801 *Recent Publications*

Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung

Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt die Kontrastierung von Pädagogisierungstendenzen in der Privatwirtschaft und Ökonomisierungstendenzen in der Erwachsenenbildung. Mit der Generierung der beiden Kategorien Relationierungsebene und Relationierungsmodus wird auf die Notwendigkeit der Steigerung der analytischen Komplexität aufmerksam gemacht. Berufsbiographien von in der Wirtschaft tätigen Erwachsenenpädagogen eröffnen eine große Chance, spannende erziehungswissenschaftliche Fragestellungen – z. B. die Entgrenzung des Pädagogischen – quasi am lebenden Exemplar zu studieren. Schließlich wird auf die Ungleichzeitigkeit bzw. Diskrepanz hingewiesen, und zwar zwischen der Intensität und der Geschwindigkeit, mit der pädagogisches Wissen in der Privatwirtschaft assimiliert und adaptiert wurde, und der eher bescheidenen Zahl von beruflichen Rekrutierungsprozessen.

I.

Mit der Analyse der Konsequenzen, die aus den Turbulenzen in den erwachsenenpädagogischen Berufsfeldern (BRÖDEL 1996; GEISSLER 1994) und der Neusituierung der Erwachsenenbildung im gesamtgesellschaftlichen Kontext (HARNEY 1993; KADE 1992) für die wissenschaftliche Reflexion und Forschung erwachsen, hat die akademische Disziplin gerade erst begonnen. Die erwachsenenbildnerische Fachdisziplin scheint unentschieden zu sein, ob, wie und mit welcher Stringenz angesichts einer veränderten Welt der grundagentheoretische Bezugsrahmen für die Erzeugung von erziehungswissenschaftlichem Reflexionswissen angepaßt oder gar revidiert werden soll (NITTEL 1995). Eines läßt sich aber schon jetzt sagen: Als nicht haltbar erweist sich das lange Zeit vorherrschende dichotomisierende Ordnungsschema „Gesellschaft versus (organisierte) Erwachsenenbildung“. Zwar ist im bildungspolitischen Raum das Ordnungsmuster „hier Gesellschaft, dort die Erwachsenenbildung“ nach wie vor sehr einflußreich; für die Theorieentwicklung und die empirische Forschung erweist es sich aber zunehmend als unbrauchbar.

Der ritualisierten Gepflogenheit, gesellschaftliche Phänomene aller Art auf ihre „erwachsenenpädagogische Relevanz“ zu befragen oder zu überprüfen, ob dieses oder jenes soziale Problem eine „neue Herausforderung an die Bildung“ darstellt, liegt die Präsupposition zugrunde, daß ein Fluchtpunkt des pädagogischen Nachdenkens außerhalb des gesellschaftlichen Handlungs- und Funktionszusammenhangs existiere. Ein solcher Fluchtpunkt erweist sich aufgrund der Universalisierung erwachsenenpädagogischer Aneignungsverhältnisse (KADE 1989) aber mehr und mehr als obsolet. Durch die Gegensatzanordnung konnten Vertreter der Erwachsenenpädagogik die – lange Zeit berechnete – Haltung

kultivieren, eine Art Wächteramt einzunehmen, um in dieser Funktion die „reine Erwachsenenbildung“ (zweckfreie Erziehung, politische Schulung, Begegnung und Erbauung) von „unreiner Erwachsenenbildung“ (Geselligkeit, Unterhaltung, eindimensionales „Qualifikationslernen“) unterscheidbar zu machen. Sukzessiv hat die Erwachsenenbildung durch die gesellschaftliche Entwicklung ihr Wächteramt eingebüßt, und zwar erstens, weil sie vom Strudel des seit 1989 wirksamen welthistorischen Veränderungsprozesses erfaßt worden ist; zweitens, weil sie ausgesprochen funktional auf die systemisch erzeugte Wandlungsdynamik – weg von der Industrie und hin zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft – reagiert; und drittens, weil sie als Produkt und als (bescheidene) Produzentin des neuzeitlichen Individualisierungsschubs fungiert (ebd.). In dem Maße, wie die Formel vom lebenslangen Lernen ihr normatives Gewand abstreift und tatsächlich zu einer Handlungsfigur in der Lebenspraxis wird oder, anders ausgedrückt: Bildung und Lernen gleichsam aus den angestammten erwachsenenpädagogischen Institutionen aus- und in andere gesellschaftliche Territorien einwandern (ebd.), erweist sich auch das übliche wissenschaftliche Koordinatensystem als veränderungsbedürftig. Es macht wenig Sinn, die Welt in eine gesellschaftliche und eine erwachsenenpädagogische Sphäre aufzuteilen, wenn sowohl in der Alltagspraxis als auch an anderen Orten der Gesellschaft die Bildung der Erwachsenen beheimatet ist, und zwar nicht nur in „funktionaler“ Form, sondern im geordneten Rahmen (selbst)organisierter Handlungs- und Aneignungssequenzen (KADE/NITTEL 1995).

Die eben formulierten Überlegungen tangieren selbstverständlich auch das Verhältnis zwischen der allgemeinen Erziehungswissenschaft und der erwachsenenpädagogischen Fachdisziplin. Die Vergesellschaftung der Erwachsenenbildung hat einen Grad erreicht, der die Berücksichtigung erziehungswissenschaftlicher Betrachtungsweisen zwingend notwendig macht. Für die allgemeine Erziehungswissenschaft ist „das Referenzsystem ... die Gesellschaft als Ganzes“ (WINKLER 1994, S. 98), und von daher drängt sich – bezogen auf übergreifende Gegenstandsbereiche – die Nutzung „pädagogischer Zeitdiagnosen“ geradezu auf. Diese eröffnen die Möglichkeit, vordergründig sehr unterschiedliche Realitätsbereiche miteinander zu vergleichen, ja vielleicht sogar organische Beziehungen zu entdecken, die aufgrund der geringen Aufmerksamkeitstiefe vor allem der Berufskultur schlichtweg übersehen werden.

Genau um eine solche Betrachtungsweise geht es in dem vorliegenden Beitrag. Er unternimmt mit den Mitteln der erziehungswissenschaftlichen Zeitdiagnose den Versuch einer Perspektivenverschränkung (GIESEKE 1985): Die im Berufsfeld der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung diskutierten Ökonomisierungstendenzen beziehe ich auf Pädagogisierungstendenzen in der Privatwirtschaft, wodurch Themen in das Blickfeld treten, die gewöhnlich von unterschiedlichen Fachkulturen bearbeitet werden, nämlich von Vertretern der betrieblichen Weiterbildung, der allgemeinen Erwachsenenbildung und der sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft. Wenn von „tiefgreifenden Wandlungsprozessen in der Weiterbildung“ oder von „Strukturveränderungen auf dem Weiterbildungsmarkt“ die Rede ist, so schwingt zumindest implizit immer das Spannungsverhältnis zwischen ökonomischer und pädagogischer Rationalität mit. Zunächst werde ich Indizien zusammentragen, die das Szenarium einer von Ökonomisierungstendenzen betroffenen Erwachsenenbil-

dung möglichst konkret veranschaulichen sollen. Danach wechsele ich den Beobachtungsstandpunkt, indem ich neue Entwicklungen im Personalwesen und in der Organisationsentwicklung unter dem Aspekt der Dissemination von Wissensformen aus der Pädagogik betrachte. Unter Bezug auf die modernitätstheoretischen Überlegungen von RICHARD MÜNCH stelle ich danach die These auf, daß der gesellschaftliche Mechanismus der Interpenetration gleichsam eine heuristische Klammer bildet, die – im ersten Anlauf – einen Vergleich von Prozessen in ganz unterschiedlichen Systemen ermöglicht. In einem letzten Argumentationsschritt schließlich konzentriere ich mich ausschließlich auf die Pädagogisierungstendenzen der Privatwirtschaft, indem ich mich mit Erwachsenenpädagogen, genauer: mit ihren Berufsbiographien, beschäftige, um herauszuarbeiten, wie biographische Dispositionen als Ressource zur Bewältigung beruflicher Aufgaben in der Privatwirtschaft genutzt werden.

II.

Der Begriff „Ökonomie“ tangiert sowohl den Bereich der materiellen als auch den der immateriellen Dinge und meint im Grund etwas sehr Triviales, nämlich „den sparsamen Umgang mit etwas“ (Fremdwörterduden 1974). Ökonomisches Denken ist in der Erziehungs- und Bildungspraxis wesentlich verbreiteter als gemeinhin angenommen: Der sparsame Umgang mit der Ressource Zeit (DIEDERICH 1982) und auch der dosierte Umgang mit der Sozialitätsform „Vertrauen“ zählen zu den omnipräsenten Kernproblemen im pädagogischen Handeln.

Wenn von der Ökonomisierung der Erwachsenenbildung die Rede ist, so ist damit jedoch kein grundagentheoretisch diskutiertes Problem, sondern die rasantе Aufwertung des Prinzips der Wirtschaftlichkeit auf allen Ebenen gemeint; Handlungs- und Verfahrensabläufe werden unter dem Gesichtspunkt ihrer Effizienz (des optimalen Verhältnisses zwischen Leistung und Kosten) und der Effektivität (der größtmöglichen Genauigkeit beim Erringen des formulierten Ziels) geplant, realisiert und bewertet. Einen Eindruck, was unter Ökonomisierung der Erwachsenenbildung verstanden wird, vermittelt die Interpretation des nachfolgenden Zitats. Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei angemerkt, daß es sich um die Einlage eines Kabarettisten handelt, der anlässlich des 75. Geburtstages einer großstädtischen Volkshochschule – als Vertreter der Stadt getarnt – folgendes zu bedenken gibt:

„Sie, liebe Jubilarin, haben im letzten Jahr 2000 Veranstaltungen à 30 Unterrichtsstunden für 36000 Teilnehmer durchgeführt. Soweit o. K. Aber die Zeiten sind schlecht – wir müssen umdenken: Unsere Senatsarbeitsgruppe zur Aufgabenoptimierung hat wie folgt gerechnet: Bei 20000 Veranstaltungen à 3 Unterrichtsstunden können bei gleichem Personalaufwand 360000 Bremer und Bremerinnen erreicht werden. Das ist besser. Bei 40000 Veranstaltungen à 1,5 Unterrichtsstunden ... könnten 720000 Bremer und Bremerinnen erreicht und bildungsmäßig befriedigt werden. Das wäre optimal und trotzdem kostenneutral“ (SCHLUTZ 1995).

Diese Spaßeinlage wird hier nicht wegen ihres Unterhaltungswertes, sondern genau aus dem gegenteiligen Grund zitiert. Die wesentliche Funktion von Witzen, bedrohliche, tabuisierte und/oder anrühige Erfahrungsbereiche unter den Bedingungen einer außeralltäglichen Interaktionsmodalität in einen folgenlosen Handlungskontext zu (ver-)rücken, scheint hier nicht so recht zu greifen.

Dies ist auf zwei Faktoren zurückzuführen: Erstens können Personen mit durchschnittlichen mathematischen Fähigkeiten die Schrägheit der Rechenoperationen bei bloßem Zuhören kaum erfassen, und zweitens ist das Beispiel viel zu nah an der Realität, als daß es ironisch oder gar bizarr wirken würde. Der Witz simuliert bloß Realität, ohne sie transzendieren zu können. Und genau deshalb provoziert er höchstens ein beiläufiges Schmunzeln, aber kein befreiendes Gelächter. Der entscheidende Punkt ist – und das macht den Witz ganz und gar nicht „witzig“ –, daß solche Rechenoperationen offen oder versteckt tatsächlich getätigt werden, und zwar von Personen, die als Entscheidungsträger über die Verteilung der Finanzmittel die Gestaltungsmöglichkeiten der Institution Volkshochschule in einem hohen Maße bestimmen können.

Um „ernsthafte“ Indizien der Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung aufzuzählen, erscheint es angebracht, zwischen der bildungspolitischen, institutionellen und professionellen Dimension zu unterscheiden. Der Umbau des sozialen Wohlfahrtsstaates ist in vollem Gange, und er betrifft nicht nur die von der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik betreuten Felder, sondern auch Kernbereiche der Kultur- und Bildungspolitik. Die Grundmelodie der Modernisierungsstrategie ist unüberhörbar: Unter dem Druck der leeren Kasse sollen aus dem Netzwerk der öffentlich finanzierten Dienstleistungen jene Segmente herausgelöst werden, die keine unmittelbaren hoheitsstaatlichen Funktionen erfüllen und auch von privaten Anbietern und zudem kostengünstiger übernommen werden können. Die naheliegende Frage, warum der Ruf nach dem Markt gerade in der Erwachsenenbildung eine so große Anziehungskraft ausübt, ist leicht zu beantworten. Die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung ist, weil sie seit jeher auf Zuschüsse der Kommunen angewiesen war und gleichzeitig Einnahmen tätigen mußte, per se in der Grauzone zwischen Markt und staatlicher Finanzierung beheimatet. Einschränkend muß gesagt werden, daß große Marktsegmente ganz und gar nicht dem „freien Spiel der Kräfte“ überlassen sind, sondern staatlich alimentiert werden, wie man an dem riesigen Bereich der durch das Arbeitsförderungsgesetz (AFG)-finanzierten Weiterbildung gut studieren kann. In den 80er Jahren ist die Weiterbildungslandschaft nachhaltig umgestaltet worden (FRIEBEL u.a. 1993). Die Expansion der betrieblichen Weiterbildung (ARNOLD 1991; SCHLAFFKE 1992) und die verstärkte Präsenz privater Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt (DINTER/BECKER 1991) haben den bildungspolitischen Entscheidungsträgern eine Art Modellszenario nach dem Motto „Seht her, es geht ja auch ohne staatliche Zuschüsse“ geliefert. Noch bevor die Absicht realisiert wird, über definitive bildungspolitische Entscheidungen das Prinzip der Wirtschaftlichkeit flächendeckend und konsequent zu verankern, deutet sich schon heute im Vorfeld die Dominanz ökonomisch kolorierter Argumentation an.

In den bildungspolitischen Arenen scheinen solche Schlagworte wie „schlanke Verwaltung“, „Effizienz und Effektivität“, „Qualitätssicherung durch Abspeckung“ eine magische Ausstrahlung, eine Art Aura zu besitzen. Wer Weiterbildung in einem Atemzug mit der Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschland nennt, konstituiert eine Art Denkverbot – dem darf, kann und soll nicht widersprochen werden. Selbst für Funktionäre der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung scheint es kaum noch Tabugrenzen zu geben; so wird für „profit center“ plädiert, Fortbildung als „Investition“ bezeichnet und die Frage

„Wie zahlt sich Bildung aus?“ mit einem offensiven Vorwärtsdrang vertreten, der vor 20 Jahren mit der Exkommunikation aus der Fachkultur Erwachsenenpädagogik bezahlt worden wäre.

Doch normative Zurückhaltung und analytische Vorsicht sind geboten; ideologiekritische Häme erweist sich nicht als geeigneter Weg, um dem Gegenstandsbereich näherzukommen. Auch eine gewisse Distanz gegenüber den bildungspolitischen Schreckensszenarien erscheint geboten zu sein. Schließlich liegen bislang keine empirischen Indizien vor, daß die Ökonomisierung auf der bildungspolitischen Ebene dramatische Konsequenzen haben und bruchlos in eine akute Bestandsgefährdung münden würde. Der kritische Punkt ist vielmehr die Einseitigkeit und die Rigorosität, mit der die desolote Finanzlage als argumentative Blankovollmacht benutzt wird, um gewachsene und in vielerlei Hinsicht bewährte institutionelle Strukturen zu verändern. Was sich bildungspolitisch andeutet, ist die übermächtige Präsenz historisch neuer Legitimationsmuster (etwa die Formel: Durch Einsparung soll mehr Kundenorientierung erreicht werden) und die Veränderung bisheriger Plausibilitätsstrukturen. Was diese Veränderung konkret bedeutet, kann an der Berichterstattung der Tagespresse abgelesen werden. Hier werden mit der gleichen unverblünten Selbstverständlichkeit, wie in früheren Jahren neue Besucherrekorde oder Warteschlangen am ersten Anmeldetag als Erfolgsmeldungen verbucht wurden, Einsparungsrekorde oder andere Kürzungen – semantisch positiv besetzt – als Schritt in die richtige Richtung lanciert.

Wie stellt sich die Lage auf der institutionellen Ebene dar? In manchen Regionen haben die Volkshochschulen quasi den Status eines „Versuchslabors“, um mit dem Instrument der dezentralen Ressourcenverwaltung zu experimentieren und die Chancen und Grenzen der Übertragbarkeit auf andere Einrichtungen auszuloten. Dezentrale Ressourcenverwaltung bedeutet, daß Einrichtungen ein erhöhter Aktionsspielraum zugebilligt wird, indem ihnen ein Budget zugeteilt wird, über das sie verfügen können, wobei manchmal die Notwendigkeit zu zusätzlichen Eigeneinnahmen besteht, weil sonst keine Deckungssicherheit möglich wäre. Dieses Steuerungsprinzip beinhaltet die Abkehr von der Kameralistik, eine Maxime, die synonym mit „Sparsamkeit“ benutzt wurde. Für die Einrichtungen wird durch das seit 1990/91 von einem kommunalen Spitzenverband eingeführte neue Steuerungsprinzip wirtschaftliches Handeln möglich: Nach einer politischen Zieldefinition von seiten der Entscheidungsträger kann die eigenverantwortliche Bewirtschaftung von Personal und Ausstattung erfolgen (MEISEL 1994).

An anderen Orten findet eine Diskussion darüber statt, wie die Leitung einer Einrichtung durch eine Veränderung der Trägerschaft ein höheres Maß an wirtschaftlichen Gestaltungsspielräumen erringen könnte. Kommunale oder in der Trägerschaft von Vereinen befindliche Volkshochschulen werden in eine GmbH oder eine andere Rechtsform umgewandelt. Die Anfang der 90er Jahre ausgegebene Parole „Betrieb statt Behörde“ scheint in den Institutionen auf keine durchgängig positive Resonanz gestoßen zu sein. Gravierende Veränderungen in der Trägerschaft bilden jedoch nur die Spitze eines viel größeren Eisberges: Immer häufiger finden in den Volkshochschulen und anderen traditionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen mehr oder weniger strukturierte Prozesse der Organisationsentwicklung statt, die allesamt unter dem Spardiktat bei gleichzei-

tigem Zwang zum Einnahmen-machen-Müssen stehen. Hierbei werden die Institutionen der Paradoxie ausgesetzt, vom Selbstanspruch her kundenorientierter, effektiver, flexibler, kurz: zeitgemäßer werden zu wollen, dies allerdings alles unter der Ägide einer globalen Einsparungsstrategie. Gefordert wird mehr „Qualität“ – was das auch immer sei – bei weniger Geld. Wie aus der Praxis zu erfahren ist, gibt es Einrichtungen, die die Organisationsentwicklungsprozesse positiv bewältigen, als Chance zur Entrümpelung antiker Strukturen nutzen und ein moderneres Profil aufbauen (FOSCHPOTH 1995). In anderen Einrichtungen zeichnet sich dagegen ab, daß Kostenrechnung und wirtschaftliches Arbeiten zur Zurückdrängung von Alphabetisierungskursen, Gesprächskreisen für Frauen und Angeboten zur politischen Bildung beitragen.

In den informellen und formellen Selbstverständigungsprozessen unter den Berufspraktikern zieht kein anderes Thema wie das der Ökonomisierungstendenzen so viel Aufmerksamkeit auf sich: Praktiker berichten auf Fortbildungen, daß die Leitung ihrer Einrichtung die nächste freiwerdende Stelle mit einem Betriebswirt zu besetzen gedenkt und nicht, wie eigentlich beabsichtigt, mit einem Pädagogen oder einem anderen in der Erwachsenenbildung beheimateten Fachwissenschaftler. Die Fortbildungsangebote zu wirtschaftlichen Fragen erfreuen sich heute eines größeren Zuspruchs. Offen wird darüber gesprochen, daß die Ökonomisierungstendenzen die bisher erworbenen Qualifikationsprofile bei den Praktikern in weiten Teilen entwerten. Nach Einschätzung des Leiters des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) nehmen beim Führungspersonal in der Rangliste der Qualifikationsanforderungen Finanzplanung, Personalführung, politische Vertretung, Marketing und Betriebsführung eine obere Stellung ein, während pädagogische Kompetenzen ihre frühere Bedeutung verlieren. Zählten bei den hauptberuflich Tätigen das Fachwissen, pädagogische Kompetenzen und eigene Lehrtätigkeit zu den Verlierern auf der Wertigkeitsskala, so spielten auch hier die Finanzplanung und die Verwaltungskompetenz eine immer größere Rolle. Alles in allem – so lautet die Prognose des Experten – erfahre die Organisationskompetenz eine Aufwertung, wohingegen die pädagogische Dimension von Professionalität mehr und mehr marginalisiert werde.¹ Dabei wird die Gefahr übersehen, daß in dem neu entfachten Aushandlungsprozeß bezüglich der Frage, was erwachsenenpädagogische Professionalität auszeichnet, nur selten Anschluß an den Stand der produktiven Professionalisierungsdiskussion (GIESEKE 1988; TIETGENS 1986, 1988; SCHÄFFTER 1988; HARNEY/JÜTTING/KORING 1987; KORING 1992) hergestellt wird. Man scheut sogar nicht vor der kurzfristigen Forderung zurück, Betriebswirtschaft als Nebenfach in der grundständigen Ausbildung von Erwachsenenpädagogen zu verankern.

1 Diese Einschätzung deckt sich nicht mit eigenen Erfahrungen: Das unorthodoxe Angebot, mit dem Verfahren der Interpretationswerkstatt qualitative Sozialforschung in abgekürzter Form für unterschiedliche Fortbildungszwecke nutzbar zu machen, stieß spontan auf positive Resonanz. Die Themen waren Hospitation und die Rolle des Erziehers in der Altenbildung. In einem überschaubaren Zeitraum sind 16 Tagesveranstaltungen durchgeführt worden, was angesichts des neuartigen Charakters des Angebots durchaus beachtlich ist.

III.

Wir drehen die Blickrichtung nun um 180 Grad, indem wir nach den Pädagogisierungstendenzen in der Privatwirtschaft fragen. Seitdem auf nahezu allen betrieblichen Handlungs- und Entscheidungsebenen sich die Einsicht verdichtete, daß die Flüchtigkeit der gesellschaftlichen und technologischen Entwicklung ein hohes Maß an Flexibilität und Lernbereitschaft von Organisationen und den dort tätigen Menschen erfordert, genießt das Thema Weiterbildung im Handwerk, im Dienstleistungsgewerbe und in der Industrie größte Aufmerksamkeit. Bildungspolitisch ist die Privatwirtschaft seit den frühen 80er Jahren in der Offensive, sie hat die Meinungsführerrolle und die Definitionsmacht in Angelegenheiten der Weiterbildung übernommen, ein Prozeß, der durch eine Reihe großer Tagungen, Kongresse und bildungspolitischer Initiativen (Konzertierte Aktion Weiterbildung) flankiert und getragen wurde. Symbolisch findet diese Entwicklung ihren Niederschlag im schleichenden Austausch des Begriffes Erwachsenenbildung durch den der Weiterbildung: Während die Kategorie Erwachsenenbildung Distanz zur Schule bekundet und an eine – zwischen Aufklärung und Romantik oszillierende – soziale Bewegung als Ursprung erinnert, meint Weiterbildung primär das auf berufliches Fortkommen bezogene Lernen und andere zielgerichtete Aneignungsformen, die eine Komplementärfunktion zur schulischen Sozialisation besitzen. Selbst wenn die Angaben über die Weiterbildungsaufwendungen der Privatwirtschaft stark schwanken oder aus anderen Gründen mit großer Vorsicht zu behandeln sind (EDDING 1987) – unwidersprochen ist, daß die betriebliche Bildung in den letzten 20 Jahren ihr Finanzaufkommen stetig gesteigert und sich zum größten Segment auf dem Weiterbildungsmarkt entwickelt hat (ARNOLD 1991). Vom Personal, den finanziellen Aufwendungen und der Teilnehmerfrequentierung her gesehen, muß vor allem in diesem Feld auch zukünftig mit Expansionen gerechnet werden.

Mitte der 90er Jahre kann man von einer hochkomplexen und ausdifferenzierten eigenen sozialen Welt der betrieblichen Weiterbildung sprechen: Sie verfügt über eigene Netzwerke (computergesteuerte Informationssysteme) und Territorien (Tagungshäuser, Tagungshotels), sie besitzt Publikationsorgane (Zeitschriften und Buchreihen) und eigene Forschungsressourcen, sie entwickelt eigene Technologien, kurz: Sie hat autonome Arenen der Selbstproduktion aufgebaut. Auf die Gründe der hier angedeuteten rasanten Expansion der Weiterbildung in der Privatwirtschaft muß ich im einzelnen an dieser Stelle nicht eingehen; denn die Beschleunigung des technologischen Wandels, die Entwertung von Schul- und Universitätsabschlüssen und die Notwendigkeit einer Synchronisierung von „objektiven“ Arbeitsplatzanforderungen und sozialen und personalen Kompetenzen sind als Resonanzboden für die Weiterbildungsexpansion hinreichend beschrieben (u.a. GEISSLER 1995). Insbesondere in technisch sensiblen Branchen und im modernen Dienstleistungsgewerbe wird der Eintritt in den Betrieb über spezielle, auf pädagogischem Expertenwissen fußende Verfahrensweisen (z. B. „assistment center“) geregelt, und selbstverständlich wird auch die weitere berufliche Laufbahn, etwa über die Aufstellung von langfristigen Fortbildungsplänen, pädagogisch reglementiert. In jüngster Zeit zeichnet sich sogar ab, daß auch Massenentlassungen durch aufwendige Seminare und Beratungsangebote kollektiv abgefedert und begleitet werden (LEBER

1994). Ein wissenschaftspolitisches Indiz der Pädagogisierung der Privatwirtschaft ist, daß die Erziehungswissenschaften zunehmend Themen und Gegenstände an andere Disziplinen abgeben. Schon 1987 hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft darauf hingewiesen, daß „in der Betriebswirtschaftslehre ein zunehmendes Aufgreifen pädagogischer Fragen zu beobachten ist“ (Deutsche Forschungsgemeinschaft 1987, S. 126).

Um die These von der Pädagogisierung der Wirtschaft abzustützen, ist man nur sekundär auf den materiellen Rahmen und die weitentwickelte organisatorische Infrastruktur als empirische Illustration angewiesen. Bedingung für die Möglichkeit der Pädagogisierung der Wirtschaft ist das Phänomen, daß seit einiger Zeit nicht mehr der Beruf, sondern der Betrieb die zentrale Leitreferenz der pädagogischen Aufgaben-, Funktions- und Gegenstandsbestimmung im wirtschaftlichen Kontext darstellt (HARNEY 1994). Die These von der Pädagogisierung der Privatwirtschaft schöpft ihre Plausibilität vor allem aus den unscheinbaren und untergründigen Phänomenen, wie etwa der gesteigerten Diversifikation des pädagogischen Wissens – ein Prozeß, der sich unterhalb der Schwelle der öffentlichen Aufmerksamkeit abgespielt hat. Schon der oberflächliche Blick auf die moderne Managerliteratur zeigt, wie selbst die Gestaltung von wirtschaftswissenschaftlichen Büchern didaktisiert worden ist. Die Integration von Testaufgaben in dieses Literatursujet (OLFERT/STEINBUCH 1993) fällt als pädagogisches Phänomen kaum auf; solche Testaufgaben, Hinweise auf Mnemotechniken oder andere Formen des didaktisch Zur-Hand-Gehens sollen das Risiko einer suboptimalen Aneignung des Wissens minimieren. (Lern-)Zeit ist Geld, und deshalb gibt es vielfältige Versuche, sparsamer mit dieser Ressource umzugehen („lean learning“). DIRK BAECKER hat herausgefunden, welchen Typ von Standardgeschichten Unternehmensberater und Managementphilosophen immer wieder zum besten geben. „Es sind Geschichten, wie schwer es ist, einen Organismus oder ein Unternehmen zum Lernen zu bringen“ (1994, S. 50f.), aber auch Geschichten, die besonders erfolgreiche Unternehmen als Organisationen in Erscheinung treten lassen, die nicht mehr primär in Kategorien der Macht, der Energie, sondern in denen der Information, des expliziten und impliziten Wissens sowie des Lernens operieren (ebd., S. 63, 107). Artikel aus einschlägigen Zeitschriften („Weiterbildung“, „Weiterbildung und Markt“) belegen, daß der Topos vom lebenslangen Lernen längst von einer mehr oder weniger freiwilligen Option zu einer mächtigen Orientierungsmaxime avanciert ist. Sich fortzubilden markiert in der heutigen Berufswelt keine beliebige Aktivität mehr, die man tun, aber auch lassen kann, sondern ist selbst zu einem institutionalisierten Handlungsmuster geworden. Wer heute in der Privatwirtschaft nicht mit der Norm, lebenslang lernbereit zu sein, konform geht, hat sich die offenen und subtilen Sanktionen selbst zuzuschreiben. Es ist weniger die schon seit geraumer Zeit postulierte Notwendigkeit, den Arbeitsplatz nach einigen Jahren immer wieder aufs neue zu wechseln, die der modernen Arbeitswelt das Signum des Transitorischen aufdrückt. Vielmehr sind es das Konfrontiertwerden mit veränderten Lernanforderungen auf ein und demselben Arbeitsplatz sowie die generelle Steigerung von Kontingenz- und Emergenzerfahrungen in der modernen Alltagswelt, die die Pädagogisierung der Wirtschaft antreiben und den Zwang zum lebenslangen Lernen irreversibel machen.

Unabhängig davon, unter welchem Etikett dies geschieht, ob unter dem der

Unternehmenskultur, der „corporate identity“, der Personalentwicklung, entscheidend ist, daß über pädagogische Argumentationsfiguren und Denkweisen die Ganzheitlichkeit der Subjekte – ihr Fühlen, Handeln und Denken – für den gegenwärtigen betrieblichen Modernisierungsdiskurs nutzbar gemacht werden soll. Erwachsenenbildung im Betrieb verfolgt weniger das Ziel, daß die Betriebsangehörigen etwas Bestimmtes lernen; vielmehr geht es darum, die Bereitschaft zum Lernen zu lernen. Die veränderten Sprachspiele machen die Diversifikation pädagogischen Wissens in der Wirtschaft anschaulich: Das Unternehmen wird nicht mehr als „Unternehmen“, sondern als „lernende Organisation“ bezeichnet. Betriebe werden als „ökonomisch begründete pädagogische Institutionen“ tituliert; das Verhältnis zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern wird nicht mehr als Dienst- oder Arbeitsbeziehung, sondern in modernen Theorien der Personalentwicklung als pädagogisches Verhältnis markiert; es ist nicht mehr von der Erschließung, sondern vom „Lernen für neue Märkte“ die Rede. Pädagogisches Wissen ist also auf breiter Front auch jenseits des unmittelbaren Weiterbildungsdiskurses gleichsam parasitär von der Privatwirtschaft assimiliert worden: In dem Maße, wie die Wirtschaft – ob aus echter Fürsorge oder strategischem Kalkül, das sei dahingestellt – sich um die „persönliche Entwicklung“, die Subjektivität der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bemüht, sind die Grenzen zwischen sogenanntem Qualifikations- und Identitätslernen längst obsolet geworden. Das bedeutet, daß „die alten Grenzbeziehungen zwischen wirtschaftlichem und pädagogischem Handeln, zwischen Entfremdung und Subjektivität, zwischen kapitalistischem Utilitarismus und gesellschaftskritischer Zweckfreiheit ... in die Wirtschaft selbst eingegangen sind und ... dort eine sozusagen wirtschaftsspezifische Form angenommen haben“ (HARNEY/NITTEL 1995, S. 334).

Aber wo ist die Grenze? Wann schlägt Pädagogisierung in Kolonialisierung um? Gegenwärtig zeichnet sich in der betrieblichen Weiterbildung die gefährliche Tendenz ab, die Differenz zwischen Lernen und Arbeiten zu verwischen, etwa indem Lern- und Arbeitsort miteinander verknüpft werden. Kein Aufwand wird zudem gescheut, um den Transfer des Gelernten zu sichern, zu kontrollieren und zu evaluieren. Gelernt hat nur derjenige, der den Stoff im Interesse des Betriebs anzuwenden vermag. Das Verhältnis zwischen Bildung und Nutzen wird also auf schleichendem Wege von einer Kann-Regel zu einer Muß-Vorschrift umgewandelt, und das bedeutet, daß die lebenspraktische Autonomie sukzessiv unterminiert zu werden droht. Der Unterschied zwischen Lern- und Arbeitspraxis hat insofern einen tieferen Sinn, als genau damit die Autonomie des Lehrenden gesichert wird. Bislang stand es im Ermessen des einzelnen, wie er mit den angeeigneten Inhalten umgeht. Im Spannungsverhältnis zwischen Lehren und Lernen konstituiert sich die Freiheit des Subjekts. Was die moderne Betriebspädagogik momentan zu realisieren versucht, ist die direkte Veränderung des Handelns, nicht der dem Handeln vorgelagerten Prämissen und Dispositionen. Träfe diese Einschätzung zu, wäre genau die Grenze zwischen Pädagogik und Manipulation überschritten.

IV.

Die Kontrastierung der beiden Szenarien, nämlich der Ökonomisierung der Erwachsenenbildung und der Pädagogisierung der Privatwirtschaft, provoziert die Frage nach dem Stellenwert eines solchen Vergleichs. Handelt es sich hierbei nicht um soziale Phänomene in ganz unterschiedlichen sozialen Systemen, so daß sich die Konstruktion von Ähnlichkeiten eigentlich verbietet? Birgt eine solche Gegenüberstellung nicht sogar die Gefahr einer Vermischung inkompatibler Aspekte? An diesem Punkt der Argumentation deutet sich die Notwendigkeit an, ein analytisches Instrumentarium, eine Art „missing link“, einzuführen, um einer Verknüpfung des vordergründig nicht Verknüpfbaren den Weg zu ebnen. Damit befinde ich mich gewissermaßen in einer ähnlichen Situation wie ein Naturforscher, der Veränderungen auf der Oberfläche an zwei ganz unterschiedlichen Stellen der Erdkugel auf ein und denselben Implosionsmechanismus zurückzuführen versucht. Der globale, gesellschaftsumspannende Charakter der hier angesprochenen Prozesse evoziert eine modernitätstheoretische Betrachtungsweise, wie sie etwa von RICHARD MÜNCH und anderen vertreten wird. Ohne mich an dieser Stelle detailliert mit MÜNCHS Gesellschaftstheorie zu beschäftigen², werde ich seinen Denkansatz als heuristisches Anregungspotential aufgreifen, um die rein deskriptive Ebene zu verlassen.

MÜNCH grenzt sich scharf von der Position ab, daß sich die moderne westliche Gesellschaft „durch die zunehmend schärfere Ausdifferenzierung der inneren Eigengesetzlichkeit diskreter Sphären des Handelns: Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Kultur, Gemeinschaft“ (MÜNCH 1984, S. 120) auszeichne. Vereinfacht ausgedrückt: MÜNCH wendet sich gegen die Auffassung, das ökonomische Handeln werde immer utilitaristischer, das gemeinschaftliche Handeln orientiere sich immer mehr an dem Wert der Solidarität, die Politik unterwerfe die Praxis immer mehr den Imperativen der Macht, und das kulturelle Handeln konstituiere immer rationalere Formen der Diskursorganisation. Die Entwicklung der Moderne sei vielmehr durch die Durchmischung unterschiedlicher Rationalitätsmuster und Handlungssphären gekennzeichnet. So konnte der frühere Zustand des Kapitalismus rein ökonomisch erklärt werden; sein heutiges Kennzeichen „ist gerade die Verbindung mit einem nicht-ökonomischen Element: mit der normativen Strukturierung. Diese bedeutet zum einen die Einbindung des ökonomischen Handelns in gemeinschaftliche Konsensbildung und zum anderen die Verkettung mit Prozessen der rationalen Rechtfertigung des Handelns in sozialkulturellen Diskursen“ (ebd., S. 13 f.). Ebenso wie die BECKsche Individualisierungsthese korrespondiert auch der Generalbefund von MÜNCH aufs engste mit unseren Alltagserfahrungen: Kaufentscheidungen avancieren zu kulturellen Optionen, Sportveranstaltungen sind faktisch gigantische Werbeaktivitäten, und die Genres in Film, Musik und Literatur vermischen sich.

Eine eminent wichtige Rolle in MÜNCHS Ansatz spielt der Terminus *technicus* „Interpenetrationszone“. Mit diesem Begriff versucht MÜNCH dem Tatbestand Rechnung zu tragen, daß sich die Sphären des Handelns durchdringen und in der Zone ihrer Interpenetration neue Subsysteme entstehen:

2 Dies wäre Thema eines eigenen Beitrags. Ich stütze mich in meinen Ausführungen nur auf einige Arbeiten von MÜNCH (1982, 1984).

„Die Bewältigung größerer Probleme erfordert eine verstärkte Interaktion der Gesellschaft mit der Umwelt, die wir als ‚Interpenetration‘ bezeichnen können. In diesem Fall wirkt die Umwelt durch ihre Problemstellungen auf die Gesellschaft als korporativer Akteur ein und die Gesellschaft wirkt ihrerseits durch die Herausbildung besonderer regelmäßiger, institutionalisierter Handlungen auf die Umwelt ein und formt diese, ohne deren unabhängige Existenz jedoch zu beseitigen. Die entsprechenden regelmäßigen Handlungen bilden Subsysteme, die zwischen der Gesellschaft und den besonderen Dimensionen der Umwelt als Interpenetrationszonen vermitteln“ (MÜNCH 1982, S. 111 f.).

Überträgt man den Begriff der Interpenetration auf unseren Gegenstandsbe-
reich, so stoßen wir spontan auf einige Beispiele, die auf den ersten Blick auf die
Tragfähigkeit dieser Kategorie hindeuten: Um wirtschaftlich unabhängiger zu
sein, haben beispielsweise Volkshochschulen sogenannte Bildungswerke ge-
gründet, Subsysteme also, die unter den neuen Umweltbedingungen der markt-
förmigen Erwachsenenbildung wesentlich flexibler agieren können als die alt-
eingesessenen Einrichtungen. Das Personalwesen in der Privatwirtschaft hat
neue pädagogische Verfahrensweisen (total-quality-Zirkel) erfunden, um lern-
orientiertes Arbeiten und arbeitsorientiertes Lernen systematisch aufeinander
beziehen zu können.

Vor einer verkürzten Rezeption von MÜNCHS Ansatz ist aber zu warnen. Da
die Kategorie der Interpenetration auf einem extrem hohen Abstraktions-
niveau angesiedelt ist und die für die empirische Forschung notwendige Trenn-
schärfe vermissen läßt, benötigen wir also einen anderen, gleichsam tiefer gesta-
pelten Begriff, der theoriegeschichtlich unbelasteter ist. Die Kategorie Interpe-
netrationszone hat den Nachteil, daß lange vor einer empirischen Überprüfung
ein Urteil über die Qualität des In-Beziehung-Setzens von unterschiedlichen
Orientierungsweisen gefällt wird.³ Um Kontaktzonen und Berührungspunkte
zwischen pädagogischer und ökonomischer Handlungssphäre zu lokalisieren,
scheint mir die Kategorie „Relationierungsebene“ nützlich zu sein. Dieser Be-
griff will eigentlich nur darauf aufmerksam machen, wie wichtig es ist, den ge-
nauen Ort anzugeben, wo heterogene oder gar heterodoxe Rationalitätsmuster
abgeglichen oder in einer anderen Weise miteinander in Beziehung gesetzt wer-
den. Die Kategorie Relationierungsebene bindet Aussagen über die Qualität
der Beziehung an die genaue, methodisch kontrollierte Exploration. So können
vorläufig der Komplex des professionellen Handelns im engeren Sinne (Klien-
ten- und Teilnehmerkontakte), die Ebene der institutionellen Binnenstruktur,
also die organisatorischen Verfahrensabläufe und Handlungsstrategien, und
schließlich die Ebene der bildungspolitischen Entscheidungs- und Legitimi-
ationsprozesse als Relationierungsebenen unterschieden werden. Für die empiri-
sche Betrachtung zentral ist der Hinweis, daß die Interpenetration, also die Re-
lation von pädagogischer und ökonomischer Rationalität, die eine Integration
bei gleichzeitiger Differenzierung erlaubt, nur einen unter mehreren Konfigu-
rationsmodi darstellt. Der Ort, das heißt die Relationierungsebene, sagt noch
nichts über das „Wie“, die Art und Weise des Verhältnisses zwischen Pädagogik
und Ökonomie aus. Das würde bedeuten, daß wir die Kategorie, um den Ort des
Abgleichs von pädagogischer und ökonomischer Rationalität zu fassen, noch
ergänzen müßten mit einer Kategorie, die den Relationierungsmodus auf den

3 Zum Begriff der Interpenetration vgl. LUHMANN 1984, S. 268 ff.; MÜNCH 1982, 1984.

Punkt zu bringen vermag. Das Spektrum an unterschiedlichen Relationierungsmodi sieht in aller Vorläufigkeit wie folgt aus:

- die Einschnürung des pädagogischen Handlungsspielraums durch ökonomische Imperative,
- die Konservierung des ungelösten Konflikts zwischen pädagogischer und ökonomischer Sphäre über einen längeren Zeitraum,
- die einseitige Anpassung der pädagogischen Sphäre an die ökonomische,
- die gegenseitige Isolierung von ökonomischer und pädagogischer Sphäre,
- das temporäre Aufflackern oder die Verstetigung von Konflikten.

Die Kategorien Relationierungsebene und -modus ermöglichen ein Denken in Paradoxien, also ein realitätsgerechtes Vorgehen, das dem Diktum des Organisationstheoretikers KARL E. WEICH, „Complicate yourself!“, ziemlich nahe kommt. Ohne die Implikationen voll ausschöpfen zu können, hier einige Hinweise:

Die Einschnürung pädagogischer Handlungsspielräume durch ökonomische Imperative sieht auf der Relationierungsebene des professionellen Handelns im engeren Sinne natürlich ganz anders aus als auf der Ebene der institutionellen Binnenstruktur. Die Abwehr von „pädagogischem Denken“ bei der Regelung von Organisationsabläufen kann unter Umständen sogar den Weg frei machen, damit sich in der Klient-Pädagogen-Beziehung Autonomie realisieren kann, weil die Betroffenen auf Reziprozität pochen können: „Ich funke nicht in deinen, du funkst nicht in meinen Bereich hinein. Du bist ein Experte in Wirtschaftsfragen, ich in pädagogischen.“ Auf den ersten Blick „schlechte“ Konstellationen können gute Folgen haben und vice versa. Nicht auszuschließen ist auch, daß der Konflikt zwischen Ökonomie und Pädagogik auf der Relationierungsebene der bildungspolitischen Entscheidungs- und Legitimationsarena über einen längeren Zeitraum argumentativ hart ausgefochten wird, während er in einigen Institutionen schon längst durch den Modus der Interpenetration gelöst worden ist. Die Analyse mit den Kategorien der Relationierungsebene und des Relationierungsmodus ermöglicht also ein komplexes dezentrales Denken, da sie den Betrachter zwingen, ein und denselben Gegenstand durch mehrere Brillen wahrzunehmen.

Die gedankenexperimentelle Aufzählung unterschiedlicher Kombinationen provoziert die unorthodoxe Frage, ob einer der zugrundeliegenden Strukturkonflikte – nämlich unter den Bedingungen notorischer Geldknappheit die Qualität des Bildungsangebots zu verbessern – nicht durch Interpenetration, sondern viel besser von der diametral entgegengesetzten Strategie zu bearbeiten wäre. Das würde auf funktionale Differenzierung, auf die gegenseitige Isolierung von ökonomischen und pädagogischen Sphären hinauslaufen. Konkret würde das bedeuten, daß unter den Bedingungen von Kooperation und Autonomie eine Arbeitsteilung erfolgen müßte zwischen denen, die Experten in ökonomischen Fragen sind, und jenen, die Kennerschaft in pädagogischen Dingen beanspruchen. Das hätte den Vorteil, den Zumutungen von politischer Seite besser entgegenzutreten zu können und den Dilettantismusverdacht zu vermeiden, den heute Erwachsenenpädagogen auf sich ziehen, die das Thema „Wirtschaftlichkeit“ und „Pädagogik“ in ihrer professionellen Identität zu verschmelzen versuchen.

Die hier unterbreitete Sichtweise tritt dem Standpunkt, die Erwachsenenbildung werde durch Vermarktungstendenzen ausgehöhlt und Bildung werde auf dem Altar des Geldes geopfert, ebenso entgegen wie der Auffassung, Modernisierung der Erwachsenenbildung sei ausschließlich über die Implementierung des Prinzips der Wirtschaftlichkeit zu erhalten. Der hier vorgeschlagene Weg, die Vermischungszonen pädagogischer und ökonomischer Rationalität (Relationierungsebenen) möglichst genau zu lokalisieren und anschließend die Qualität der Konfigurationen (Relationierungsmodi) einer genauen Analyse zu unterziehen – also das Wo und das Was mit dem Wie zu kontrastieren –, würde eine unbestechliche empirische Forschung evozieren.

V.

Unter dem Blickwinkel der erziehungswissenschaftlichen Verwendungsforschung (OELKERS/TENORTH 1991; LÜDERS 1991) müssen die berufsbiographischen Etablierungstendenzen von Erwachsenenpädagogen in dem für sie eigentlich fremden Feld der Privatwirtschaft gleichsam als das arbeitsmarktpolitische Manifest-Werden eines zunächst nur auf die Popularisierung von pädagogischem Wissen bezogenen Entgrenzungsprozesses zwischen Pädagogik und Ökonomie angesehen werden. Aus der Sicht des eben skizzierten erziehungswissenschaftlichen Standpunkts stellen die (wenigen) Berufsbiographien von Diplompädagogen, die in der Privatwirtschaft tätig sind, eine Relationierungsebene, eine Art Kontaktzone dar, wo geronnenes pädagogisches Wissen (in der Regel „tacit knowledge“) und berufliche Anforderungen im ökonomischen Kontext aufeinanderstoßen. Die Erwachsenenpädagogen sehen das, wie sollte es auch anders sein, aus dem Blickwinkel der unmittelbaren Betroffenheit anders: nämlich entweder als individuellen Aufstieg, als persönliches Glück oder – ein klein wenig vielleicht – als Verrat an den alten emanzipatorischen Idealen. Die verstärkte Präsenz von Diplompädagogen in der Privatwirtschaft wird aus offizieller Sicht der Berufskultur wiederum als eine Substitutionsstrategie für eine von der Arbeitslosigkeit angeblich besonders betroffene Berufsgruppe wahrgenommen. Die potentiellen Abnehmer von Diplompädagogen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung in der Privatwirtschaft dagegen setzen Erwachsenenpädagogen faktisch keineswegs zielgerichtet, sondern für die vielfältigsten Dinge und kontingente Aufgaben ein. Außer im Weiterbildungsbereich im engeren Sinne und den diesbezüglichen Aufgabenfeldern (ARNOLD/HUGE 1991) werden Erwachsenenpädagogen auch in anderen Bereichen des Personalwesens benötigt, zudem in der Organisationsentwicklung und im Marketing. Sieht man einmal von den offiziellen Gründen für die Nachfrage nach Erwachsenenpädagogen in der Privatwirtschaft und den Eigentheorien der Betroffenen ab, so scheint für die Privatwirtschaft eine Art beschäftigungspolitischer Zugzwang entstanden zu sein: Denn in dem Maße, wie im betrieblichen Modernisierungsprozeß die Option dominant wurde, unter der Rahmung der lernenden Organisation das Lernen für den Beruf mit dem Lernen für den Betrieb zu verbinden, war es kaum möglich, jene Profession, die das Thema „Bildung der Erwachsenen“ wissenschaftlich verwaltet, gänzlich zu ignorieren oder gar auszugrenzen. Von daher verwundert es nicht, daß einzelne Betriebe von sich aus mit

der Rekrutierung von Personen mit erwachsenenpädagogischem Studienabschluß begonnen haben, der erste Schritt also praktisch von den Abnehmern und nicht von den Betroffenen erfolgt ist. Dieser empirisch zu bestätigende Aspekt will in den berufsbiographischen Etablierungsstrategien von Absolventen bedacht sein, denn es schafft Distanz zu der Lesart, Erwachsenenpädagogen müßten – als Berufsgruppe mit vergleichsweise geringer gesellschaftlicher Reputation – als Bittsteller auftreten.

Die Planung, Durchführung und Evaluation der Bildungsarbeit vor Ort ist längst nicht mehr en passant, etwa vom Personal aus fremden wissenschaftlichen Disziplinen, zu erledigen. Gegenüber anderen Sozial- und Erziehungswissenschaftlern haben Erwachsenenpädagogen eine Art Heimvorteil; denn als wissenschaftlich ausgebildete Praktiker in Angelegenheiten des Lernens und Lehrens mit Erwachsenen können sie an der Lernsemantik als Medium der betrieblichen Modernisierungsstrategie bruchlos anknüpfen. Und was noch wichtiger ist: Ihr Habitus des „Didaktisch-umsetzen-Wollens“ stößt in den Betrieben mit ihrer Grundorientierung „Bildung muß was bringen“ auf eine wohlwollende Resonanz. Die Bestrebungen in Weiterbildungsabteilungen, pädagogische Methoden mit der Aura des Innovativen, der hohen Wirksamkeit oder der Kundenorientierung zu versehen, schmiegen sich nahtlos an den betrieblichen Imperativ an, technische Produktion und Dienstleistung unter Nutzung der „fortschrittlichsten“ und „effizientesten“ Verfahren zu gestalten. Der immer wieder in der professionellen Selbstverständigung auftauchende Topos, Diplompädagogen müßten sich, sofern sie sich beruflich erfolgreich etablieren wollten, „vor allem persönlich bewähren“ (RAUSCHENBACH 1994, S. 290), kann mit den Mitteln der Biographieanalyse präziser gefaßt werden, da der soziale Entstehungs- und Verwendungszusammenhang von „sozialer und personaler Kompetenz“ durchsichtiger gemacht werden kann. Ein Vergleich der von Kollegen und mir bearbeiteten biographischen Portraits ergibt, daß drei latente Sinnfiguren für die in der Privatwirtschaft tätigen Erwachsenenpädagogen typisch sind.⁴

Biographisches und berufsbiographisches Grenzgängertum: frühe Differenzerfahrungen und der spätere Umgang mit ambivalenten und/oder widersprüchlichen Berufsmilieus

Durchgängig zeichnet sich ab, daß die Betroffenen in ihrer Kindheit oder in ihrer frühen Jugend gravierenden Differenzerfahrungen ausgesetzt waren: Sei es, daß man als Tochter eines Luftwaffenoffiziers ständig umziehen, ja sogar das Land, den kulturellen Kontext wechseln mußte; sei es, daß man als katholisch erzogene Person in einer durch und durch evangelisch geprägten Gegend aufge-

4 Die folgenden Ausführungen bündeln die komparative Auswertung eines autobiographisch-narrativen Interviews (NITTEL/MAROTZKI 1996) und eine weitere extensive Einzelfallanalyse (HARNEY/NITTEL 1995). Diese Forschungsarbeiten stehen in Verbindung mit einem kleineren Projekt am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das sich mit dem Lebensweg von in der Wirtschaft tätigen Erwachsenenpädagogen beschäftigt (NITTEL 1994). Insgesamt wurden bislang zehn autobiographisch-narrative Interviews geführt, die sukzessiv strukturell beschrieben, einer analytischen Abstraktion unterzogen sowie unter minimalen und maximalen Kontrastierungskriterien verglichen werden. Die in diesem Artikel vorgetragenen Befunde haben den Charakter von „Zwischenergebnissen“.

wachsen ist; sei es, daß man als Kind einer Arbeiterfamilie stark in die diesbezügliche Kultur involviert war und in einer Region groß geworden ist, die mit reformorientierten Bildungsinstitutionen geradezu gepflastert war. Entscheidend ist, daß es sich nicht um singuläre Differenzerfahrungen handelt, so daß von ihnen eine gewisse Prägekraft ausgegangen ist, und andererseits die Akteure entweder überhaupt nicht oder nur kurzfristig von Verlaufskurven, das heißt Formen des Erleidens, erfaßt waren.⁵ Durch das Konfrontiert-Sein mit Differenzerfahrungen schichten sich Kompetenzen auf, zum Beispiel die, die Perspektive anderer Menschen besonders gut antizipieren zu können, da man sich selbst in der Rolle des anderen, des potentiell Fremden ständig bewegt. Als Grenzgänger, der nicht selten im Gewand des sozialen Aufsteigers daherkommt, kennt man sich in unterschiedlichen sozialen Milieus, kulturellen Kontexten und Schichten bestens aus; man begreift intuitiv, daß die Dinge im Milieu X eine andere Bedeutung haben als im Milieu Y. Die Rolle des Grenzgängers wird im späteren Berufsleben reaktiviert. Biographische Dispositionen und strukturelle Rahmenbedingungen stoßen somit aufeinander. Erwachsenenpädagogen in der Privatwirtschaft müssen zwischen den unterschiedlichsten beruflichen Fachkulturen vermitteln; sofern sie als Lehrende tätig sind, tragen sie zur Übersetzung unterschiedlicher Wissensformen bei. Gerade die Probleme, die sie mit formalen Hierarchien haben, versetzen sie in die Lage, Formen der horizontalen und vertikalen Arbeitsteilung zu kreieren, auf die sonst keiner kommen würde („moderieren statt führen“). Ihr im Studium eingeübtes Changieren zwischen der Kerndisziplin Erziehungswissenschaft und den Bezugsdisziplinen wie Soziologie, Psychologie und Philosophie erweist sich für die Bearbeitung der Vernetzungs- und Vermittlungsprobleme in großen privatwirtschaftlichen Firmen als funktional. Schließlich hat man frühzeitig gelernt, über den Tellerrand der eigenen Disziplin hinauszuschauen, expertokratischen Handlungsmustern kritisch gegenüberzustehen, „ganzheitlich“ zu denken und soziale Verantwortung als Teil einer modernen Professionalität zu begreifen.

Mündliches Virtuosentum, berufsbiographische Unentschiedenheit und heroisches Professionsverständnis

Eine schon angedeutete Konsequenz, die aus der Bewältigung der Differenzerfahrungen erwächst, ist eine gewisse rhetorische Gewandtheit, eine überdurchschnittliche Fähigkeit zur mündlichen Selbstpräsentation. Diese kann sich unter Umständen bis zum mündlichen Virtuosentum entwickeln. Daß diese Eigenschaften eine in der Wirtschaft hochgeschätzte Schlüsselqualifikation darstellen, muß nicht eigens begründet werden (LIEBAU 1985). Mit der rhetorischen Gewandtheit können im Zuge der schulischen Sozialisation gewisse Defizite ausgeglichen und leicht Sonderpositionen ausgefüllt werden (Klassensprecher, Schulsprecher). Bei den Betroffenen kristallisiert sich das diffuse Gefühl heraus, auf andere Menschen „wirken“, sie beeinflussen zu können. Solche charis-

5 Differenzerfahrung dieser Intensität und dieses Kalibers hätten in anderen Biographien weit aus dramatischere Auswirkungen nach sich gezogen, unter Umständen sogar die Auslösung einer langfristigen Verlaufskurve. Unter verlaufskurventheoretischen Aspekten sind Pädagogen Menschen, die nicht gerade vom Schicksal verwöhnt sind, temporäre Leidenserfahrungen durchmachen mußten, aber schließlich „Hoppla, ich lebe ja noch“ sagen können.

maßähnlichen Dispositionen, die mit der Tendenz zum mündlichen Virtuosentum eng korrespondieren, müssen mit zwei weiteren Elementen in Verbindung gesehen werden: der berufsbiographischen Unentschiedenheit (NITTEL 1995) und einem heroischen Professionsverständnis (HARNEY/NITTEL 1995). Der Entschluß, das Studium der Erziehungswissenschaft und nach ca. vier Semestern den Schwerpunkt Erwachsenenbildung aufzunehmen, beruht auf einem „uneigentlichen“ Motivzusammenhang: Entweder trauen sich die Betroffenen von ihrem Begabungsselbstbild her die Realisierung ihres eigentlich präferierten berufsbiographischen Handlungsschemas selbst nicht zu, versuchen sich einer berufsbiographischen Festlegung zu entziehen bzw. das Identitätsmoratorium der Adoleszenz hinauszuschieben – oder sie verfügen schlichtweg über gar keine Berufsperspektive. Für andere bietet sich während des Studiums aufgrund seiner curricularen Freizügigkeit die einmalige Chance zwischen divergierenden beruflichen Idealbildern hin und her zu pendeln, beispielsweise die Lebensform des Journalisten, Volksbildners und Politikers auszufüllen, ohne aber die sozialen Commitments und Standards erfüllen zu müssen. Trotz des Merkmals der Unentschiedenheit und der daraus sich ergebenden Distanz zur Institution Universität studieren die Betroffenen extrem leistungsorientiert, teilweise von dem Motiv geleitet, die Institution mit den eigenen Mitteln zu überlisten, ihr zu demonstrieren, daß sie faktisch gegen ihre eigenen Ideale verstößt. Leistungsorientierung dient quasi als Distanzierungsmarkierer gegenüber einer als nicht leistungsorientiert und seriös eingestuften Ausbildungsinstitution. Schon diese ungewöhnliche Handlungsform, das offizielle Curriculum gleichsam überzuerfüllen, deutet auf Keimformen einer heroischen Gesinnung hin. Die innere Verpflichtung, einer bestimmten Sache zu dienen, sich für ein absolut moralisches Gut vehement zu engagieren, setzt sich, wenn manchmal auch nur latent, im weiteren Prozeß der Verberuflichung stetig fort. Der eine Pädagoge schöpft sein Kampfmotiv aus den Kategorien der „Verständigung“ und des „Verstehens“ und versucht den in der Arbeiterkultur verwurzelten Wert der Solidarität als Teil der „Corporate identity“ eines Großunternehmens zu verankern; der andere ist darauf erpicht, sich „wirklich kundenorientiert“ zu verhalten, für den einzelnen dazusein, ihm zu helfen, seine individuellen Bildungsinteressen gegenüber den Qualifizierungsstrategien des Unternehmens als gleichwertiges Gut durchzusetzen. Das mündliche Virtuosentum bedient das heroische Professionsverständnis, weil die kämpferische Haltung schließlich ein rhetorisches Können benötigt, um szenisch wirkungsvoll zu sein. Die eben skizzierten biographischen Basisdispositionen (mündliches Virtuosentum, berufsbiographische Unentschiedenheit und heroisches Professionsmodell) korrespondieren mit zentralen Strukturmustern des erwachsenenpädagogischen Berufs: Rhetorische Geschicklichkeit ist eine nicht wegzudenkende Kompetenz auf der mikrodidaktischen Handlungsebene; berufsbiographische Unentschiedenheit paßt zu der institutionellen Heimatlosigkeit der Erwachsenenbildung, ihrer unscharfen Zuordnung zu einem zentralen Ort (HARNEY 1993), und das heroische Professionsmodell entspricht dem – begrüßenswerten! – Anspruch vieler Pädagogen, über die übliche Distinguiertheit und die normalen Distanzmechanismen der klassischen Professionen hinaus einer guten Sache zu dienen, den Idealen der Aufklärung und der Humanität verpflichtet zu sein.

Homologie zwischen der Temporalisierung von Paradoxien über das Medium der Bildung in den Biographien einerseits und in den betrieblichen Handlungskontexten andererseits

Eine spezifische Ausprägung der angesprochenen Differenzerfahrungen stellen Paradoxien dar, also das Konfrontiert-Sein mit zwei Erwartungen, die sich handlungslogisch wechselseitig ausschließen. In den Biographien der von mir interviewten Diplompädagogen ist die Auseinandersetzung mit Paradoxien augenfällig: die Erfahrung, sich als Jugendlicher in die Kultur eines völlig fremden Landes einfügen und dennoch eine „deutsche Identität“ behalten zu müssen; im Elternhaus einerseits rigide dem universalistischen Prinzip der schulischen Gleichbehandlung ausgesetzt zu sein und dennoch den besonderen Status des unverwechselbaren Sohnes einzunehmen; in der Adoleszenz mit einem religiösen Sinnsystem hochgradig identifiziert zu sein und die Erfahrung zu machen, daß die als „böse“ attribuierte staatliche Macht ihre Legitimationsgrundlagen genau in dem gleichen Sinnuniversum hat. Viele solcher nichtauflösbaren Problemkonstellationen und Dilemmata werden von den Betroffenen im Medium der Bildung bearbeitet. Die Paradoxie wird dabei keineswegs aufgelöst; statt dessen wird sie in einen Lernprozeß eingefädelt und somit temporalisiert. Da sich gewisse Randbedingungen oder die Selbstidentität im Prozeß des Voranschreitens der Zeit ändern oder Kontingenzen schlichtweg das Handlungstableau als solches umgestalten, gibt es neue Anschlußmöglichkeiten des Sich-Arrangierens mit den jeweiligen Paradoxien. In einem Fall wird beispielsweise der Umgang mit einem der zentralen familiären Grundkonflikte – Sohn A absolviert die höhere Bildungslaufbahn, Sohn B zunächst nicht, leidet aber darunter, im Schatten des Bruders zu stehen – durch eine bildungspolitische Neuregelung (Schüler können auch nach der 7. Klasse den Wechsel zum Gymnasium vollziehen) entscheidend erleichtert. Eine genauere Analyse von Einzelfällen würde zeigen, daß institutionell gesteuerte Bildungsprozesse einen entscheidenden Beitrag leisten, damit aus der Verstrickung in Paradoxien kein Verlaufskurvenpotential entsteht. Vielmehr passiert etwas sehr Profanes: Das Leben geht weiter.

Nun sind interessante Überschneidungen zwischen biographischen Voraussetzungen und betrieblichen Anforderungen identifizierbar. HANS SCHNEIDER betreut beispielsweise Manager, die über mehrere Wochen, ja Monate hinweg ständig für andere Menschen schmerzhaft Entscheidungen treffen müssen und deshalb hochgradig gefährdet sind, die eigenen moralischen Sinnquellen und die Identifikationsbalance zu verlieren. Er leistet weder psychologische Beratung, noch führt er soziologische Analysen durch. Vielmehr transformiert er negative, im Zwischenbereich von Institution und Subjekt lokalisierbare Zustände in Prozesse, indem er bei den Akteuren zwar keineswegs die Hoffnung „alles wird besser“, aber sehr wohl die Erwartung „es wird anders“, weckt. HANS SCHNEIDER selbst war in seiner Biographie häufig in ausweglose Situationen verstrickt, und der Schluß liegt nahe, daß er seine Arbeit deshalb so kompetent verrichtet. Ein anderer Interviewpartner soll ein Projekt abwickeln, ohne eine Lizenz, das heißt die Macht und die Entscheidungsbefugnisse, zu haben, dieses geordnet durchzuführen. Geschickt reagiert er auf diese widersprüchliche Situation, indem er Workshops organisiert, um die diffusen Vorgaben des Vorstandes vorsichtig reformulieren zu können, das heißt, er konstruiert Lernanlässe für sich und andere. Gleichzeitig versucht er, die Widersprüche, in denen er sich

befindet, zu reflektieren und sie auch anderen gegenüber transparent zu machen – kurz: Er transformiert die strukturell angelegten Probleme in einen selbstreferentiellen Prozeß, dessen Ende für ihn ebensowenig vorhersehbar ist wie für andere. Die Gestaltung von Vermittlungsprozessen ist der eigentliche Fluchtpunkt seines Handelns. Ihm ist völlig klar, daß er in das Dilemma, das dem Projekt zugrunde liegt, nämlich Intransparenz und keine klaren Absprachen, selbst hochgradig verwickelt ist.

Bezogen auf die generelle Frage nach den Professionalisierungsmöglichkeiten von Erwachsenenpädagogen in der Privatwirtschaft kann folgendes gesagt werden: Das Kernproblem, daß das zentralwertbezogene Gut „Bildung der Erwachsenen“ eben nicht nur in den dafür zuständigen Bildungsinstitutionen und Kultureinrichtungen bearbeitet wird und die Universalisierung pädagogischer Aneignungsverhältnisse die Konstitution eines eingrenzbaren professionellen Mandats und einer ebenso klaren professionellen Lizenz erschwert, reproduziert sich fast spiegelbildartig auch im betrieblichen Rahmen. Erwachsenenpädagogen sind in der Privatwirtschaft keineswegs ausschließlich für bildungsspezifische Dinge zuständig; sie tun viele Dinge, die mit Weiterbildung und Lernen nicht im entferntesten zu tun haben. Und umgekehrt verhält es sich so, daß Angehörige ganz anderer Berufsgruppen und Fachkulturen in verantwortungsvoller Position mit der Planung, Durchführung und Evaluation zur Weiterbildung beschäftigt sind. Die optimistische Lesart, Modernisierungs- und Verwissenschaftlichungstendenzen in der betrieblichen Weiterbildung stellten günstige Voraussetzungen dar (ARNOLD 1991), um das notorische Dauerproblem – nämlich das der Begrenzung von pädagogischer Allzuständigkeit und der definitiven Eingrenzung des professionellen Mandats und der Lizenz – positiv aufzulösen, müßte angesichts biographieanalytischer Rekonstruktionen skeptischer betrachtet werden. Im betrieblichen Kontext sind Bildung und Lernen einmal unverzichtbare Medien im betrieblichen Modernisierungsprozeß; einmal teure und luxuriöse, aber zwingend notwendige Instrumentarien der Organisationsentwicklung bzw. der Konstitution einer „Wir-Gemeinschaft“; einmal willkommene Hilfsmittel zur Erzeugung von mehr Loyalität und Folgebereitschaft. Doch die Frage, wie die Bildung der Erwachsenen zum Kern von Professionalität avancieren kann, wenn sie den begrenzten Kontext der betrieblichen Rationalität übersteigt oder – um es altmodisch auszudrücken – bloßes Mittel zum Zweck bleibt, haben auch die optimistischen Proponenten der betrieblichen Weiterbildung noch nicht überzeugend beantworten können.

Es dürfte deutlich geworden sein, daß die Berufsbiographien von in der Wirtschaft tätigen Erwachsenenpädagogen eine große Chance eröffnen, die Entgrenzung des Pädagogischen quasi am lebenden Exemplar zu studieren. Abschließend sei nochmals auf die Ungleichzeitigkeit bzw. Diskrepanz hingewiesen, und zwar zwischen der Intensität und der Geschwindigkeit, mit der pädagogisches Wissen in der Privatwirtschaft assimiliert und adaptiert wurde, und der eher bescheidenen Zahl von beruflichen Rekrutierungsprozessen. Von der starken Affinität gegenüber pädagogischem Wissen seitens der Privatwirtschaft scheinen die Erwachsenenpädagogen erst nach und nach beruflich profitieren zu können. Dieser Hinweis kann unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Berufspolitik als eine mögliche Quelle sowohl von mehr professionellem Selbstbewußtsein als auch von mehr Bescheidenheit interpretiert werden.

Literatur

- ARNOLD, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991.
- ARNOLD, R./HUGE, W.: Was wissen wir über die betrieblichen Weiterbildner oder was glauben wir zu wissen? In: R. ARNOLD (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren 1991, S. 213–223.
- BAECKER, D.: Postheroisches Management. Ein Vademecum. Berlin 1994.
- BRÖDEL, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Modernisierung. Opladen 1996.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (Hrsg.): Perspektiven der Forschung und ihrer Förderung. Aufgaben und Finanzen 1983–1992. Weinheim 1987.
- DIE: Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1995, Heft 2.
- DIEDERICH, J.: Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M. 1982, S. 51–85.
- DINTER, I./BECKER, M.: Neuer Arbeitsplatz Weiterbildung. Selbstorganisierte Projekte in der Berliner Weiterbildung. Berlin 1991.
- EDDING, F. (Hrsg.): 20 Jahre Bildungsforschung, 20 Jahre Bildungsreform. Bad Heilbrunn 1987.
- FOSCHEPOTH, J.: Die Modernisierung der Volkshochschule Münster. Über Modernisierung als „Prozeß“, die Suche nach neuer Identität, Reformen und die „Reform der Reform“. In: DIE: Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1995, 4.2, S. 35–38.
- FRIEBEL, H. u. a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn 1993.
- GEISSLER, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied 1995.
- GEISSLER, KH. A.: Erwachsenenbildung zwischen Geld und (Zeit-)Geist. In: W. LENZ (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Köln 1994, S. 103–123.
- GIESEKE, W.: Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Frankfurt a. M./Bonn 1985.
- GIESEKE, W. u. a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988.
- HARNEY, K.: Moderne Erwachsenenbildung. Alltag zwischen Autonomie und Diffusion. In: Zeitschrift für Pädagogik 3 (1993), S. 385–390.
- HARNEY, K.: Pädagogisierung der Personalwirtschaft – Entpädagogisierung der Berufsbildung. In: Der pädagogische Blick 1 (1994), S. 16ff.
- HARNEY, K./JÜTTING, D./KORING, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. 1987.
- HARNEY, K./NITTEL, D.: Pädagogische Berufsbiographie und moderne Personalwirtschaft. In: H. H. KRÜGER/W. MAROTZKI (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 332–358.
- KADE, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 6 (1989), S. 784–808.
- KADE, J.: Die Bildung der Gesellschaft – Aussichten beim Übergang in die Bildungsgesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 24 (1992), S. 67–79.
- KADE, J./NITTEL, D.: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: H. H. KRÜGER/W. MAROTZKI (Hrsg.): Grundlagen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Handbuch in 4 Bänden. Leverkusen 1995, S. 195–206.
- KORING, B.: Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In: B. DEWE u. a. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992. .
- LEBER, W.: Personalabbau – ein Problem des Unternehmens und seiner Mitarbeiter. In: Trojaner: Forum für Lernen, 1(1994), S. 10–14.
- LIEBAU, E.: Der Habitus von Ökonomen. Kassel 1985.
- LÜDERS, CH.: Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung. In: OELKERS/TENORTH 1991, S. 415–438.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M. 1983.
- MEISEL, K. u. a.: Marketing für Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1994.
- MÜNCH, R.: Theorie des Handelns. Zur Rekonstruktion der Beiträge von Talcott Parsons, Emile Durkheim und Max Weber. Frankfurt a. M. 1982.
- MÜNCH, R.: Die Struktur der Moderne. Grundmuster und differentielle Gestaltung des institutionellen Aufbaus der modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M. 1984.
- NITTEL, D.: Biographische Forschung – ihre Geschichte und praktische Relevanz in der sozialen

- Arbeit. In: M. SCHUMANN/N. GRODDECK (Hrsg.): *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg i. Br. 1994, S. 137–174.
- NITTEL, D.: Projekt: „Lebensverläufe von in der Wirtschaft tätigen Erwachsenenpädagogen“ – eine interdisziplinär angelegte Fallstudie. In: BIOS: Zeitschrift für Biographieforschung und Oral-History 2(1994), S. 270–277 (a).
- NITTEL, D.: Erwachsenenbildung – „die unentschiedene Profession“? Der Beitrag biographischer Fallanalysen zur beruflichen Selbstaufklärung. In: *Der pädagogische Blick* 1 (1995), S. 35–46.
- NITTEL, D.: Modern educational biographies in a relationship of tension between biographical changes, processes of suffering and the development of institutional processes. A case study on the life-history of an adult educationalist in the economic sector. In: P. ALHEIT u. a. (Hrsg.): *Life History in Adult Education*. Wien (in Vorbereitung) (a).
- NITTEL, D./MAROTZKI, W. (Hrsg.): *Lernstrategien und Subjektkonstitution. Biographische Rekonstruktion eines in der Wirtschaft tätigen Pädagogen*. Weinheim 1996 (in Vorbereitung).
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E.: *Pädagogisches Wissen*. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1991.
- OLFERT, K./STEINBUCH, P. A.: *Personalwirtschaft*. Ludwigshafen⁵ 1993.
- RAUSCHENBACH, TH.: *Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen*. In: H. H. KRÜGER, TH. RAUSCHENBACH (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim/München 1994.
- Harney, K.: *Moderne Erwachsenenbildung. Alltag zwischen Autonomie und Diffusion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 3 (1993), S. 385–390.
- SCHÄFFTER, O.: *Bildungsexperten der Praxis*. In: GIESEKE 1988, S. 76–117.
- SCHLAFFKE, W.: *Bildungsarbeit im Spannungsfeld von Wirtschaft und Gesellschaft*. Düsseldorf 1992.
- SCHLUTZ, E.: Über Wirtschaftlichkeit (in) der Weiterbildung. Was tun, wenn Spardiktate und die Forderung nach „mehr Wirtschaftlichkeit“ von außen an die öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen herangetragen werden? In: *DIE: Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, II/1995, Frankfurt a. M., S. 18–21.
- TENORTH, H.-E.: *Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne*. In: D. BENNER u. a. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise*. 29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1992, S. 124–140.
- TIETGENS, H.: *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn 1986.
- TIETGENS, H.: *Professionalität für die Erwachsenenbildung*. In: GIESEKE 1988, S. 28–75.
- WINKLER, M.: *Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart*. In: D. HOFFMANN/A. LANGEWAND/CH. NIEMEYER (Hrsg.): *Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“*. Weinheim 1992, S. 135–153.
- WINKLER, M.: *Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik*. In: H. H. KRÜGER/TH. RAUSCHENBACH (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim/München 1994, S. 93–114.

Abstract

The author contrasts tendencies of pedagogization in the private sector with tendencies of economization in adult education. With the generation of the two categories 'level of relating' und 'mode of relating' he brings attention to the need for an enhancement of the analytical complexity. Professional biographies of pedagogues in adult education working in the private sector offer interesting opportunities to study exciting educational questions. Finally, the author points to the discrepancy between the intensity and speed with which pedagogical knowledge has been assimilated and adapted by the private sector and the rather modest number of processes of professional recruitment.

Anschrift des Autors

Dieter Nittel, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Holzhausenstr. 21,
60322 Frankfurt a.M.